

УДК 378

О МЕТОДЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (на основе объектно-субъектного преобразования личности)

С. М. Годник

Московская открытая социальная академия (Воронежский филиал)

Поступила в редакцию 25 марта 2009 г.

Аннотация: разработан оригинальный вариант метода концептуального моделирования вузовского педагогического процесса. Его обоснование опирается на закон развития систем, концепцию объектно-субъектного преобразования личности и успешную практику структурирования педагогической деятельности. Общая методология метода представлена в пяти последовательных исследовательских процедурах. В соответствующих моделях обозначены эвристические возможности результативного изучения и совершенствования различных частных педагогических процессов.

Ключевые слова: метод, концепция, моделирование, педагогический процесс, поэтапное структурирование педагогической деятельности, объектно-субъектное преобразование личности.

Abstract: the article is dedicated to present completely a new version of conceptional process modeling method of high school pedagogical process. The method is based on the system development law, on the concept of object-subject personality transformational and successful practice of pedagogical activity structuring. The general methodology of this method is represented in five consecutive research procedures. Cognitive abilities of resultative research and improvement of different aspects of pedagogical processes have been pointed in corresponding models.

Key words: method, methodology, conception, modeling, pedagogical process, consecutive stages of pedagogical activity, object-subject personality transformation.

...предметом воспитания, несомненно, является человек, притом человек как изменчивое существо, ... переходящее из одного состояния в другое, но способное к пребыванию в новом состоянии с достаточной устойчивостью...
И. Ф. Герbart. Первые лекции по педагогике (1802 г.)

Важнейшая функция профессионального педагогического мышления — преобразовательная...
М. М. Кашапов. Психология педагогического мышления: монография (2000 г.)

Есть причины, по которым разработка обозначенного метода исследования представляется задачей актуальной и значительной¹.

Особенности изучения педагогической деятельности заключаются в том, что существенные ее составляющие остаются скрытыми для прямого наблюдения (развитие, формирование, преоб-

разование человека, его самовоспитание, самоутверждение, самореализация, самоактуализация и др.). Но подобное «незримое» должно становиться для педагога осмысленным, действенным фактором изучения и совершенствования профессиональной практики. Проблема заключается в том, как этого добиваться.

За последние десять—пятнадцать лет в российской педагогике широко распространился метод моделирования. В короткое время он преодолел скепсис сомнений («Не стала ли педагогика «домом моделей»?!) и занял влиятельное место в педагогических исследованиях.

В связи с темой данной статьи обратимся к некоторым общим положениям моделирования в их соотносительности с педагогическим мышлением.

¹ Некоторые факты, свидетельствующие о малой разработанности этого метода в педагогике. В наиболее обстоятельном «Современном словаре по педагогике» [1] термин «метод» представлен в 26 значениях. «Метод концептуального моделирования» среди них не значится. Так же — в «Российской педагогической энциклопедии» [2, с. 570—572].

© Годник С. М., 2009

ем. Из работ известных педагогов (В. П. Беспалько, В. В. Краевского, В. А. Сластёнина и др.), философов (Б. В. Бирюкова, Ю. А. Гастева, Е. С. Геллера, В. А. Штоффа и др.) следует, что моделирование предполагает мысленное или материальное отражение одной системной реальности в другой, т.е. оригинала в модели, которая позволяет изучать системное содержание оригинала и получать о нем *важную информацию*. А модельный эксперимент предполагает включение в познавательный процесс промежуточного звена — модели, способствующей достижению указанной цели. Причем именно в тех ситуациях, когда прямые наблюдения над изучаемыми явлениями оказываются затруднительными или невозможными. И что столь же существенно, результативность моделирования значительно возрастает, если при самом построении модели и переносе результатов моделирования на оригинал исследователь использует некоторую *концепцию*, уточняющую идею подобия, связанную с процедурой моделирования.

Сообразуем эти положения с изучением педагогических явлений.

С нашей точки зрения, возникающие до сих пор разночтения в определении педагогической системы и педагогического процесса возникают потому, что до сих пор недостаточно осмыслена методология характерной для педагогики связи между этими понятиями.

Педагогическая система вуза представляет собой взаимосвязь, взаимодействие, взаимообогащение необходимых и достаточных направлений профессиональной деятельности, сфокусированных на достижении определенной цели. Педагогическая система вуза формирует аналогичную по составу *систему педагогического процесса*.

Методология взаимовлияния данных систем изучена пока еще недостаточно. Отсюда происходит и недостаточность эвристических представлений о связи между концепцией, обозначаемой в методологических основах исследований, представляемой *моделью педагогического процесса* и организацией исследовательского поиска. Поэтому «концептуальная модель» начинает существовать как некая автономная реальность, а сама идея концептуального моделирования оказывается провозглашенной, но фактически неконструктивной. К тому же методологические основы исследования нередко оказываются настолько отвлеченными от конкретности самого исследовательского процесса, что могут переноситься из одной диссертации в другую без каких-либо утрат. При этом гипотезы становятся самоочевидными и подчас дословно вписываются

в результаты (!) исследований, предмет исследования повторяет тему и т.д.

Профилактикой таких явлений и должна служить *концепция*, по определению методологов, содержащая в себе: *ведущий замысел исследований; конструктивный принцип их проведения; определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений; точку зрения, руководящую идею для их освещения*. Концепция изначально возникает в форме «личного знания», личного озарения. По мере того, как она успешно реализуется, подтверждается практикой исследовательской и профессиональной деятельности, используется в качестве метода организации исследовательских поисков, с годами становится достоянием других научных руководителей, обретает методологический статус и входит в комплекс методологических основ, в данном случае — педагогических исследований.

По нашим наблюдениям, к настоящему времени образовался заметный деструктивный вакуум между частым обозначением «концептуальных моделей» и *разработкой метода концептуального моделирования (МКМ) педагогического процесса*, который бы раскрывал эвристику концепции, способствовал уточнению подобия между моделью и оригиналом, эффективно влиял на организацию процесса исследования.

В связи с высказанными соображениями настоящая статья предполагает ответы на следующие проблемные вопросы:

- Как можно преодолеть выявляющийся разрыв между *обозначением* концепции (концепций) в методологических основах исследований и реально представленными *концептуальными* моделями?

- Каким образом концепция может способствовать уточнению подобия между моделью и оригиналом?

- Что представляет собой *метод концептуального моделирования вузовского педагогического процесса*, который должен способствовать решению некоторых значительных проблем педагогического моделирования и совершенствования педагогического процесса?

Переходим к построению этого метода по его структурным процедурам.

1. Прежде всего — *о системной характеристике педагогического процесса*. В современной научной литературе, сосредоточенной на этой теме, наиболее фундаментальной, на наш взгляд, является публикация заслуженного деятеля науки РФ В. А. Сластёнина «Педагогический процесс как система» [3]. Проанализировав обширный пласт работ современных ученых, их совпадающие

и противоречивые точки зрения на систему и структуру педагогического процесса, автор статьи пришел к определению понятия, теперь уже в основном принятому педагогическим сообществом:

«...Педагогический процесс как система — это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания образования с использованием необходимых средств в целях решения образовательно-воспитательных задач, *направленных на удовлетворение потребностей общества во всесторонне развитой личности и самой личностью своих интересов и потребностей*» [3, с. 218].

Видимо, выделенную нами курсивом часть приведенного определения по отношению к вузу можно завершить так: «направленных на удовлетворение потребностей страны в подготовке высококвалифицированных специалистов и самих студентов в удовлетворении их личностно-профессиональных потребностей и интеллектуально-культурных интересов», что обозначит *цель* вузовского педагогического процесса.

На основе имеющейся литературы и собственной исследовательской работы предложим свое видение системных компонентов педагогического процесса: 1. *Цель процесса*. 2. *Его система и структура*. 3. *Содержание*. 4. *Педагог как субъект конструирования и проведения педагогического процесса*. 5. *Обучающийся как его объект и субъект участия в нем*. 6. *Взаимодействие педагогов и студентов в педагогическом процессе на основе сотрудничества в решении общих задач*. 7. *Образовательная среда вуза*. 8. *Результат*.

Педагогический процесс функционирует в системе создающей его педагогической деятельности и становится ее *системообразующим компонентом*. В свою очередь таким компонентом педагогического процесса является *взаимодействие* в нем педагогов и студентов.

Своеобразие педагогики заключается в том, что она — по пронизательной констатации А. С. Макаренки — является «самой диалектической наукой». Необходимая диалектичность педагогического мышления связана с самой природой человека как «изменчивого существа». Обучаясь и воспитываясь, человек переходит из одного состояния в другое. На стыках этих переходов, даже при совершенной организации педагогического процесса, возникают противоречия между тем, что студент уже знает, и тем новым, что ему *ещё* предстоит осмыслить, скажем, на ближайшей лекции. Уже воспринявшему на слух это новое студенту *ещё* предстоит применить

свои знания в учебной/профессиональной *деятельности*. Только при этом условии его знания становятся действенными.

С такими же противоречиями между «ещё и уже», «уже и ещё» человек сталкивается при переходе из школы в вуз, в вузе — с одного курса на другой, из вуза — на самостоятельную работу, затем — в системе повышения квалификации «через всю жизнь» и т.д. В каждом из этих переходов студент (обучающийся) должен быть готов к соответствующему образованию.

Осознание сути и важности этих коллизий и соответствующих задач педагогов определило нашу сосредоточенность на разработке концепции объектно-субъектного преобразования личности (ОСПЛ) [4, 5] в педагогическом процессе. Теоретической основой этой концепции (ее суть представлена в последующем изложении) является принцип преемственности. Именно он фундаментально ориентирует педагогическую деятельность на реализацию функции постепенности. При возникновении обстоятельств ее нарушения в обучении и гораздо шире — в жизнедеятельности личности как «изменчивого существа».

2. Наиболее существенную информацию о *возможном моделировании вузовского педагогического процесса* содержат педагогические закономерности. Их определения представляют собой столь сложную задачу, что некоторые авторитетные издания «обходятся» без ее решения. Поэтому мы обратились к публикации Б. Т. Лихачёва, в которой они представлены по отношению к воспитанию школьника [6]. Но будем иметь в виду, что закономерности, как категории конкретной науки, обладают во всей ее сфере высшей степенью общности и широтой диапазона значимости.

Подтвердим правомерность указанного уподобления следующим фактом.

Крупный российский ученый Л. И. Божович, чьи психологические труды приобрели мировую известность, в своей докторской диссертации сформулировала закономерность, имеющую не только общепедагогическую, но и шире — социально-педагогическую значимость:

- «Совершаясь на основе усвоения человеком общественных норм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям определенной среды и позволяет человеку не только приспособившись к ней, но сознательно преобразовывать эту среду и самого себя» [7, с. 6].

Далее используем определения педагогических закономерностей по источнику [6] в их применимости к конструированию *вузовского педагогического процесса*.

- «Воспитание как формирование в структуре личности социально-психологических новообразований совершается путем активности, самопроявления самой личности... Мера усилий [обучаемого] должна соответствовать мере его возможностей. Он может только то, что может в данный момент его развития...». Концепция ОСПЛ определяет меру возможностей студента в педагогическом процессе по стадиям (фазам) развития их внутренних позиций в постепенном овладении своими функциями и конкретными видами деятельности, что позволяет педагогам учитывать формирующиеся индивидуальные способности и избегать учебных перегрузок.

- Содержание различных видов деятельности студентов при их переходе с курса на курс должно соответствовать актуальным и возрастающим потребностям личности в проявлениях субъектной самостоятельности, самоактуализации и самоутверждении. Это создает предпосылки установления взаимопонимания, взаимодействия между педагогами и обучающимися, развития субъектно-субъектных отношений между ними².

- Развитие обучающегося через развивающуюся деятельную активность ставит педагога и студента перед недостаточной подготовленностью к смене видов деятельности в различных формах обучения и воспитания. «Следовательно, необходимо специальное оснащение учащегося деятельностной готовностью. *Совместно-разделенная деятельность* выступает разрешением данного противоречия. Суть ее... в соблюдении пропорционального соотношения усилий учащегося и педагога в совместной деятельности».

Концепция ОСПЛ предлагает установление пропорционального соотношения усилий в указанной совместной деятельности при помощи приобщения студентов к выполнению системы функций³ в переходах от одной стадии (фазы) саморазвития к другой: каждая функция предпо-

лагает соответствующий вид деятельности. Это открывает перед педагогом возможность развития деятельностной готовности студентов к профессиональному саморазвитию, а затем — к началу самостоятельной работы после окончания вуза.

- «При самой интенсивной деятельности решающим условием для благоприятного развития личности оказывается ее внутреннее состояние, определяющее ценностные отношения к объектам деятельности».

По нашим данным, субстанцией такого состояния является *внутренняя позиция личности*, под которой мы понимаем систему отношений человека к предъявленной системе установок, требований в ситуациях особой интенсивности деятельности и ее резких изменений; переход от одной социальной роли к другой, из одной системы обучения в другую и т.д. Перерыв постепенности в привычном для человека эволюционном развитии ставит его перед необходимостью самопреобразования своей внутренней позиции для свободного определения своих ценностных отношений к объектам образовательной деятельности, сопутствующим жизненным реальностям, линии своего поведения. Без такой определенности человек утрачивает психологическую устойчивость и «мир с самим собой».

Весьма важно, чтобы в ходе педагогического процесса обоснованность соответствующих целесообразных установок, советов, указаний, требований приобретала для студента личностный смысл, убеждала в личной целесообразности *адекватного реагирования* на устремленность педагогического процесса как залога достижения ситуаций успехов и достижений.

- Для педагога это означает, что у студента, как субъекта выполнения функций своей социальной роли, личные позитивные отношения складываются при условии переживаемого удовлетворения процессом образования и профессионального становления. По педагогическим словарям, «*ситуация успеха* — это субъективное переживание персональных достижений, индивидуального развития и индивидуальных устремлений».

Психологический антипод ситуации успеха является в вузе — отсутствие достаточной профессионализации преподаваемых дисциплин и многолетне повторяемый вопрос начинающих специалистов: «А зачем мы это изучали, если теперь — в реальной профессиональной работе — мы встречаемся с решением совсем других задач?!»

В этом контексте закономерности раскрывают сущностные аспекты механизма взаимо-

² Эта закономерность, обозначенная в указанном источнике, изложена нами в собственном варианте.

³ Функции студента (в сокращении): 1. Осмысление и выполнение социально-профессиональных установок и требований к современному специалисту. 2. Саморазвитие, самопросвещение и самовоспитание. 3. Участие в УИРС и НИРС. 4. Освоение традиций и активное вхождение в образовательную среду вуза. 5. Участие в работе органов студенческого самоуправления. 6. Выполнение функции субъекта межличностных отношений в академгруппе. 7. Проявление заботы о здоровье и физическом развитии. 8. Полноценное выполнение системы функций своей социальной роли для активного самоприобщения к избранной специальности.

действия, взаимодействия субъектов педагогического процесса, педагога и студента/студентов, в разнообразных вариантах их контактов — личностных, научных, дидактических, психологических, профессиональных, эмоциональных.

Работы психологов также обогащают возможности характеристики механизма взаимодействия между вузовскими педагогами и студентами. По В. Г. Крысько, «важное значение во взаимодействии имеет согласование [внутренних] позиций его субъектов: при соответствии таких позиций возникают: согласованная направленность действий, проявления взаимной собранности, настойчивости, волевых качеств личности, «опирающихся на интеллект и высокий уровень сознания и самосознания» субъектов педагогического процесса» [8].

Методология объектно-субъектного преобразовательного мышления может играть свою позитивную роль и в изучении студенческой академической группы как системы в организации воспитательной работы.

Показательным в этом отношении является исследование К. М. Гайдар. В ее публикациях развитие студенческой группы рассматривается с позиции системного подхода, что позволило проследить функционирование группы от «старта» — создания под влиянием внешних факторов, т.е. официальных распоряжений (по концепции ОСПЛ — объектная фаза), до становления группового субъекта — высшего ее состояния, когда группа оказывается способной действовать «как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности, преобразовывая ситуации и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований» [9, с. 39, 40] (по концепции ОСПЛ — субъектная фаза).

3. Наш личный опыт моделирования педагогического процесса на основе концепции ОСПЛ был связан с изучением преемственности между высшей и средней (средней и высшей) школой. Первоначально обнаружился тот факт, что школьные учителя высказывали изумление по поводу «провалов» в вузах их лучших выпускников. Вузовские педагоги ссылались на неподготовленность выпускников школы к вузовским формам обучения, а студенты сокрушенно называли психологически угнетающие их трудности.

Полученные данные ориентировали на предположение о том, что необходима разработка концепции, которая бы прокладывала мост преемственности между вузом и школой (школой и вузом). Концепция, которая бы позволяла вузов-

ским преподавателям и школьным учителям находить общий профессиональный язык и руководствоваться обоснованным подходом к совершенствованию педагогического процесса в школе и в вузе на единой, понятной коллегам, теоретической и прикладной основах.

Встретившаяся в то время брошюра А. Н. Аверьянова «Категория «система» в диалектическом материализме» (М., 1974) была абстрактно-философской. Но вот какая в ней читалась констатация: «...Для всех систем едина последовательность развития: возникновение, становление, период зрелости и преобразования. Знание этих общих черт в развитии систем дает отправную точку для глубокого познания конкретного и <...> создает возможность предвидения»⁴.

А не может ли эта важная констатация относиться к педагогическому мышлению? Если «человек есть система» (И. П. Павлов), то старшеклассник, абитуриент, студент, последовательно переходя от одной социальной роли к другой, в принципе аналогично «возникают», «становятся» ее полноправными субъектами, достигают намеченной «зрелой» цели и последовательно преобразуются. Речь идет, таким образом, о естественных стадиях развития личности на переходных стадиях ее жизнедеятельности. И, следовательно, если этапы педагогической деятельности, которая тоже должна развиваться системно, будут поэтапно содействовать указанным стадиям развития личности, то профессионально-личностное взаимодействие педагогов и обучаемых может оказываться последовательно логичным, гармоничным и успешным. Как нам представилось, решению этой задачи может способствовать введение закона развития систем в контекст методологии педагогического мышления и практики педагогической деятельности. Его общая эвристическая функция состоит в том, что он определяет инвариантные, универсальные, преемственные компоненты развития педагогических процессов с непосредственным учетом естественного развития личности.

Далее, на основании реконструкции и обобщения педагогического опыта, данных исследований и многолетней личной работы в вузе, стало возможным наполнить содержанием последовательной педагогической деятельности стадии развития указанных групп молодежи: одни и те же — единые по форме, но различные по характеру взаимодействия между педагогами и обучаемыми.

⁴ Позже эти тезисы были развернуты автором в монографии [10].

Однако каждая из таких стадий тоже процессуальна, ибо студент лишь постепенно становится субъектом адаптации, приобщения к функциям и соответствующим видам деятельности в своей социальной роли (стадия становления), успешного их осуществления (зрелости) и преобразования. Внутреннюю процессуальную структуру каждой из этих стадий мы обозначили определенными *фазами* в соответствии с логикой формирования педагогического процесса и *развитием внутренней позиции личности*. Такой подход позволил поэтапно структурировать и моделировать педагогическую деятельность, механизмом которой является процесс объектно-субъектного преобразования личности по указанным стадиям и их фазам (объектной, субъектно-функциональной, субъектной и преобразования).

К моменту выхода в свет (1981) нашей монографии «Процесс преемственности высшей и средней школы» [11]⁵ у самого автора первоначально складывалось впечатление, что в книге представлена лишь модель взаимообусловленной преемственности между высшей и средней школой. Но, как свидетельствуют ссылки на эту книгу, до сих пор появляющиеся в публикациях и на сайтах Интернета, она в равной степени используется в разных учебных учреждениях и в различных видах источников.

Представленные выше теоретико-методологические соображения и факты практики позволяют констатировать, что замысел моделирования взаимообусловленного процесса преемственности между вузом и школой достигает своей цели.

Таким образом, концепция ОСПЛ обозначает три функции предстоящего моделирования:

- отражает эвристику той или иной концепции, на которой может строиться конкретная модель;

- сообщает педагогическому процессу, как системному образованию, познавательные возможности закона развития систем;

- выявляет эвристический потенциал концепции, на котором строится ее роль в уточнении сходства между моделью и оригиналом.

Эти возможности отражаются в практике моделирования конкретных педагогических процессов.

Наша концептуальная модель процесса преемственности между высшей и средней (средней и высшей) школой, представленная в названной монографии, послужила предпосылкой исследова-

ния различных конкретных педагогических процессов под нашим научным руководством (И. Ф. Бережная, Е. В. Воротникова, И. А. Дендебер, Г. А. Козберг, А. В. Хлоповских): кандидатские диссертации.

4. Обычно существует связь между характером творческой деятельности педагога-исследователя и особенностями его личности. К использованию концепции это не относится. Она должна обладать свойствами всеобщности и становиться достоянием тех исследователей, которые сочтут ее конструктивной.

Ниже мы приводим некоторые концептуальные модели как нашего аспиранта, так и выполненные под руководством других научных руководителей (консультантов).

5. Обратим внимание читателя на то, что в приведенных кратких пояснениях обозначено значение каждой модели для совершенствования практики соответствующих педагогических процессов.

Некоторые дополнительные соображения о том, чем именно концептуальное моделирование на основе ОСПЛ способствует формированию механизма подобия между моделью и педагогическим процессом (хотя подобную роль, разумеется, могут успешно выполнять и другие концепции).

Модель — это не фотография системы со всеми ее подробностями, а «схватывание главного» (В. В. Краевский) [12], т.е. принципов организации и функционирования системы, и способности приоткрывать завесу скрытности над явлениями, которые оказываются труднонаблюдаемыми.

Всё это относится к системе педагогического процесса, а в нем — к развитию личности. Личность рассматривается в гуманитарных науках «как особое качество человека, приобретаемое в социокультурной среде в общении и совместной деятельности» (В. П. Зинченко). Речь идет о важности образовательной среды вуза.

Каждая из приведенных моделей, опираясь на закон развития систем и концепцию ОСПЛ, в меру ее возможностей «отвечает» на главный вопрос моделирования педагогического процесса: как обосновываются предпосылки формирования механизма взаимодействия между педагогом и студентом; как этот механизм последовательно вовлекает педагогов и студентов в решение общих задач, ибо в постепенном накоплении качеств специалиста в равной мере заинтересованы оба этих субъекта педагогического процесса. Такая обоюдная заинтересованность способствует их взаимодействию как единомышленников.

⁵ Монография получила положительную оценку ряда широко известных в российской науке психологов и педагогов (Л. И. Божович, Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров, В. А. Сластёнин, З. И. Равкин и др.).

Эвристика закона развития систем позволяет сообщить педагогическому процессу характер непрерывности, преемственности, *структурной целостности*. А включенная в закон стадия преобразования раскрывает перед педагогическим коллективом горизонты дальнейшего развития личности в новой для нее социальной ситуации (опережающая подготовка студента к самостоятельной профессиональной деятельности на этапе завершения вуза).

Модели обогащают представления о развитии личности под влиянием педагогической деятельности в системе созданного ею педагогического

процесса, позволяют в некоторой степени наблюдать за тем, как происходит развитие личности по стадиям (А. Н. Леонтьев), фазам, каковы причины возникающих между ними противоречий и каковы должны быть условия их разрешения.

«Эффективность ... педагогического процесса всегда обусловлена состоянием отношений педагогов и студентов (школьников). Это требует от педагогики постоянного изучения и коррекции развивающегося взаимодействия» (Б. Т. Лихачёв). Представленное моделирование педагогического процесса *отвечает этому требованию*.

Т а б л и ц а 3*

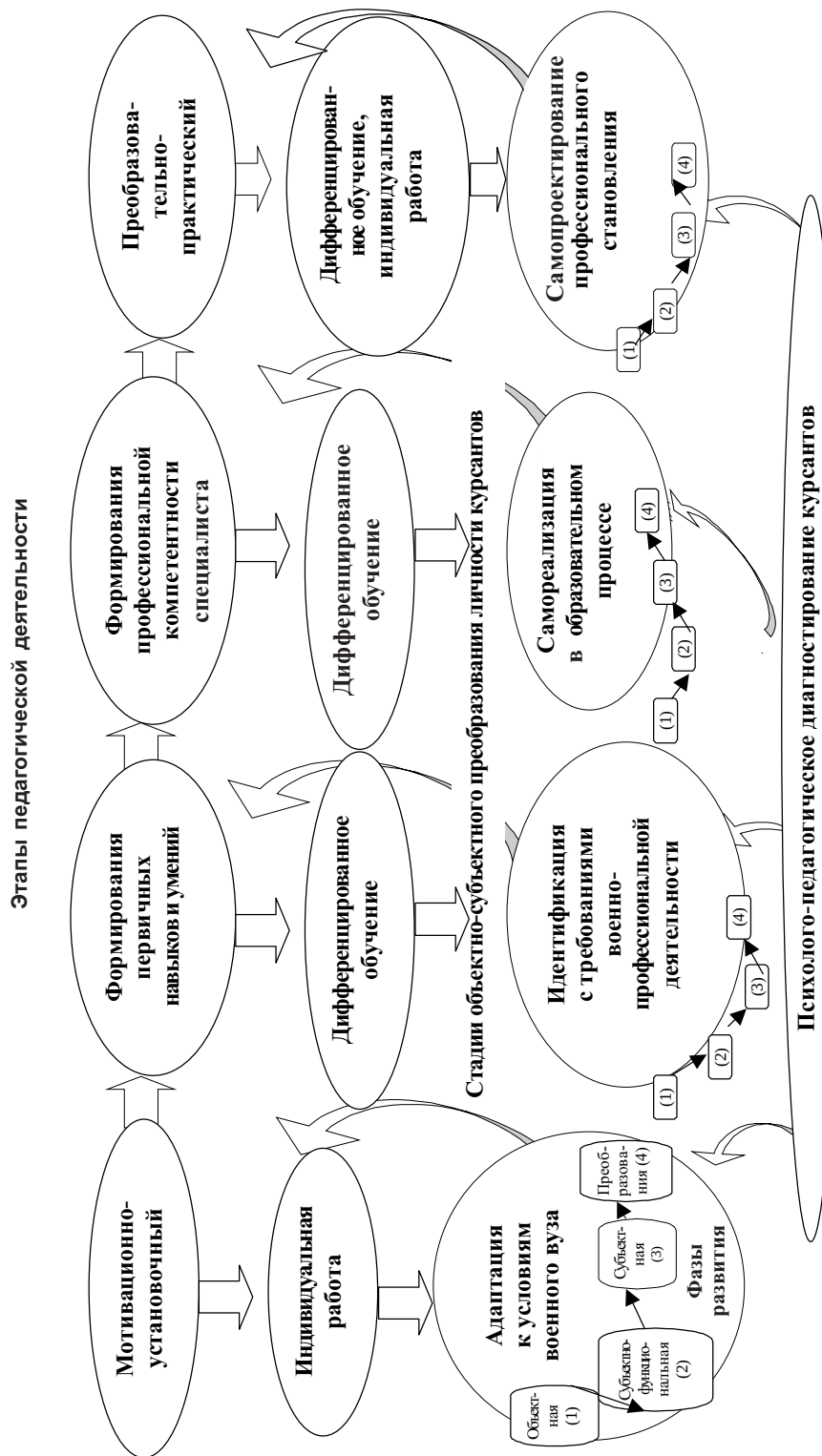
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА
развития субъектной позиции учителя на первом этапе вузовской подготовки



«...Субъектная позиция личности студента-педагога может быть выражена через систему его субъектных отношений и взаимоотношений с миром, с людьми, с самим собой, которые, в свою очередь, могут быть содержательно раскрыты в системах «самоотношение», «отношение к личности ребенка», «взаимоотношения студент—преподаватель», «взаимоотношения студент—учебная группа»».

По аналогичной структуре в технологической карте приводятся этапы развития субъектной позиции будущего учителя: объект-субъектный (табл. 4), субъект-объектный (табл. 5), собственно субъектный (табл. 6).

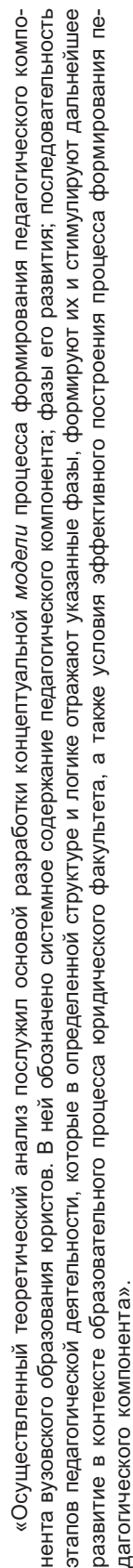
* См.: Аксёнова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1998 [науч. консультант: действ. член РАО, засл. деятель науки РФ, д-р пед. наук, проф. В. А. Слостёнин].



«Системные представления о преемственности стадий и этапов дают основание актуально, прогностично и ретроспективно представлять иерархию и диалектический характер профессионального становления военных специалистов и развернуть этот процесс в преемственном, динамичном, целостном виде».

* См.: Белошницкий А. В. Дифференцированное обучение курсантов военного вуза как фактор профессионального становления военных специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Воронеж, 2004 [науч. руководитель: канд. пед. наук, доц. И. Ф. Бережная].

8. Заказ 900



57

Ориентация на предполагаемое концептуальное моделирование обогащает мотивационную сферу студента в динамике вузовского обучения. Объектно-субъектное преобразование студента на каждом курсе по обозначенным стадиям (фазам) соответствует его потребностям в профессиональном самоопределении, самоутверждении, самоактуализации.

Такой подход содержит в себе заряд профилактики таких нередко проявляющихся тенденций, как «кризис третьего курса», когда у студентов вдруг обнаруживается снижение успеваемости и интереса к активному овладению профессией. В связи с этим можно отметить преимущество системы бакалавр — магистр по сравнению с неизменным статусом студента в системе специалитета.

Концепция ОСПЛ для педагогов является одной из программ профессиональной деятельности, главным образом в переходных ситуациях развития личности, а для студентов в этих ситуациях — осмысливаемой структурой своего последовательного профессионального самостановления. И то и другое отражено в представленных концептуальных моделях.

Как показал опыт, эта модель может быть дееспособной в изучении, организации, оптимизации *общеузовской системы* по стадиям и их внутренней структуре (к примеру: Белошицкий А. В. Личностно-профессиональное становление офицеров в военном вузе : учеб. пособие. — Воронеж, 2008), а также в *частной системе педагогического процесса*, ограниченно определенным промежутком времени (к примеру: докт. диссертация Щевелевой Г. М. Педагогические основы формирования непрерывного образовательного пространства «школа — технический вуз». — Воронеж, 2001. — Науч. консультант: д-р физ.-мат. наук, проф. Н. Н. Безрядин).

Собственно, обозначенного выше достаточно, чтобы концептуальное моделирование педагогического процесса выполняло свое основное предназначение.

Особенность *впервые* представленного, оригинального варианта метода концептуального моделирования педагогического процесса заключается в том, что *его познавательные возможности реально подкреплены эвристическим потенциалом определенной концепции*.

Поясним, что это означает, если иметь в виду восхождение от абстрактного к конкретному.

...У аспиранта возник замысел исследования, и он определил его предмет: «процесс формирования учебной деятельности студентов первого

курса», «процесс педагогического управления самостоятельной работой студентов», «процесс подготовки будущего учителя к профессиональному самопознанию» и т.д.

У него, при консультациях научного руководителя, возникла своя точка зрения на возможное изучение, понимание того, что педагогический процесс надо изучать, руководствуясь принципом преемственности. Но при всём этом — нужен конкретный метод исследования!

Как отмечено известным современным лингвистом Р. М. Фрумкиной, в научной продукции Учителя особенно важно вычленить метод — тем более что метод, предъявленный в гуманитарных науках в качестве реального инструмента исследования, является раритетом.

Таким образом, указанный *метод* можно обозначить в виде «алгоритма» операционально-последовательных процедур, опирающихся на закон развития систем, собственно педагогические закономерности, идеи объектно-субъектного преобразования личности:

1. *Аналитика системной сущности педагогического процесса.*

2. *Опора на педагогические закономерности как теоретико-методологическую основу моделирования педагогического процесса.*

3. *Выявление эвристического потенциала концепции, на котором строится ее роль в уточнении сходства между моделью и оригиналом.*

4. *Отображение системной реальности педагогического процесса в виде теоретического или предметного моделирования (модели).*

5. *Использование эвристических возможностей модели в организации, совершенствовании педагогического процесса.*

Мы приводим термин «алгоритм» в кавычках, подчеркивая общую, условную последовательность обозначенной структуры. Нельзя себе представлять, что исследовательская работа на деле может быть строго алгоритмизирована. Любой фрагмент указанного метода может вначале предстать в форме модели или системы того или иного педагогического процесса...

Некоторые выдающиеся ученые, ретроспективно обозначая свой путь к открытию, подчеркивали спонтанность возникновения эвристических озарений. Так, Герман Гельмгольц писал: «...Счастливые наития нередко вторгаются в голову так тихо, что ... иной раз только случайность укажет впоследствии, когда и при каких обстоятельствах они приходили...».

Хотелось бы отметить еще одну принципиальную деталь: мы приводим «алгоритм» мето-

да в его методологическом ракурсе, в тех его главных компонентах и в тех реальностях, при которых метод опирается на эвристику конкретной концепции, подкрепляется ею и может реализовываться в изучении различных частных педагогических процессов.

Итак, метод концептуального моделирования педагогического процесса устраняет опасность возникновения вакуума, формалистического разрыва между концепцией, обозначенной в методологических основах исследования, приведенной моделью и динамикой исследовательского процесса, роль которой в нем оказывается в иных исследованиях призрачной или просто забытой.

В заключение вернем свою мысль к *эпиграфам* этой публикации. Два утверждения, разделенные во времени двумя веками (!), оказываются парадоксально соответственными. В контексте первого из них вопрос: «Как может педагог этому способствовать?» В подтексте второго — ответ на этот вопрос.

Историческое время не властно над глубинными сущностями человеческой природы. Сопутствующий жизни и не всегда вольготный для человека переход из одного состояния в другое способен вознаграждаться в новом состоянии достаточной устойчивостью. Осуществлению надежды на это вознаграждение и должна эффективно сопутствовать преобразовательная функция педагогического мышления и педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск, 2001. — 928 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М., 1993.

Воронежский филиал Московской открытой социальной академии

Годник С. М., доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе

3. *Сластёнин В. А.* Педагогический процесс как система / В. А. Сластёнин. — М., 2000. — С. 195—219.

4. *Годник С. М.* Характеристика особенностей профессионально-педагогической деятельности с позиции объектно-субъектного преобразования личности / С. М. Годник // Педагогическое образование и наука. — 2006. — № 5. — С. 4—6.

5. *Годник С. М.* Моделирование процесса преемственности между вузом и школой на основе концепции объектно-субъектного преобразования личности / С. М. Годник // Формирование и самоформирование профессиональной ментальности студентов в педагогическом процессе вуза : материалы Воронеж. межвуз. науч.-практ. конференции. 25 марта 2009 года. Ч. 1. — Воронеж, 2009. — С. 27—33.

6. *Лихачёв Б. Т.* Законы воспитания как предмет педагогической науки // Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачёв. — М., 1992. — С. 72—77.

7. *Божович Л. И.* Возрастные закономерности формирования личности ребенка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. И. Божович. — М., 1966.

8. *Крысько В. Г.* Сущность и социальная роль взаимодействия людей // Психология и педагогика: курс лекций / В. Г. Крысько. — М., 2006. — С. 213—223.

9. *Гайдар К. М.* Субъектный подход к психологии малых групп : история и современное состояние / К. М. Гайдар. — Воронеж, 2006.

10. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира : методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. — М., 1985.

11. *Годник С. М.* Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. — Воронеж, 1981.

12. *Краевский В. В.* Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М., 2006.

Moscow Open Social Academy (Voronezh Branch)

Godnik S. M., Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Rector for Science